

# O PAPEL DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFPE PARA A PRÁTICA DOCENTE

THE ROLE OF SUPERVISED INTERNSHIPS IN THE INITIAL TRAINING OF LICENSEES IN BIOLOGICAL SCIENCES AT UFPE FOR TEACHING PRACTICE

Gleize Cristina França de Barros<sup>1</sup>, Marcos Alexandre de Melo Barros<sup>2</sup>

Recebido: julho/2019 Aprovado: janeiro/2022

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar o papel dos estágios supervisionados na formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFPE para a prática docente. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Participaram da pesquisa 18 licenciandos que estavam no último período do curso. Foi aplicado um questionário no final da última disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 4 (EEB4). Concluímos que, dos 18 participantes, 14 não se sentem preparados para assumir uma sala de aula, e observamos que vários fatores contribuem para esse cenário, diretamente ligados ao processo formativo inicial desses licenciandos, tais como: a falta de integração das disciplinas pedagógicas com os estágios; a predominância do modelo tradicional de ensino na universidade; a organicidade das disciplinas Estágio, que não favorece uma maior imersão nos campos de estágios, e a falta de acompanhamento por parte dos professores. Desse modo, verificamos a importância de se repensar o currículo de formação no que se refere às disciplinas de estágio, sua estruturação e condução durante a formação inicial, que se apresenta como sendo de fundamental relevância para atuação dos licenciandos enquanto docentes.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Estágio supervisionado; Prática Docente.

This article aims to analyze the initial role of supervised internships in teacher training in Biological Sciences at UFPE. The research presents a qualitative approach, of the exploratory type. 18 undergraduates who were in the course period participated in the last survey. One was applied at the end of the last subject of Está em Ensino de Biologia 4 (EEB4). We conclude that, of the 18, 14 as are not prepared to take over a classroom, and we observed that several factors contribute to this scenario, directly linked to the initial training process of these undergraduates, such as: the lack of integration of pedagogical disciplines with the courses ; a predominance of the traditional teaching model at the university; the organic nature of the disciplines, which does not favor a greater lack of discipline in the fields, and the lack of monitoring by the teachers. In this way, we verified the training of teachers of initial training, which refers to the presentation of internship disciplines, their structuring and conduction of initial training, which refers to the performance of undergraduates as importance.

**Keywords:** Initial training; Supervised internship; Teaching Practice.

1  0000-0002-1500-0869 Mestre em Educação no Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Professora, Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), Recife/PE - Brasil. Rua Profº Pedro Augusto C. Leão, nº 387, Bairro: Imbiribeira, CEP: 51160-210, Recife/PE-Brasil. E-mail: [gleizebarroseduc@gmail.com](mailto:gleizebarroseduc@gmail.com)

2  0000-0002-2176-7628 Doutor em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor Adjunto, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE – Brasil. Avenida, R. Acdo. Hélio Ramos, s/n, Bairro: Cidade Universitária, CEP: 50740-530, Recife/PE- Brasil. E-mail: [marcos.ambarros@ufpe.br](mailto:marcos.ambarros@ufpe.br)

## 1. Introdução

Nos estudos realizados por autores e teóricos como Freire (1980), Cunha (2008), Carvalho (2017), entre outros, há um significativo debate sobre a importância de se trabalhar a relação entre teoria e prática de forma cada vez mais atrelada ao processo formativo de professores. Por esse olhar, a formação inicial aponta para uma proposta mais próxima da realidade que o docente irá encontrar no seu futuro campo de atuação. Nesse sentido, o estágio supervisionado se torna um dos meios de concretizar essas necessidades no campo da formação de professores.

Ao nos reportamos às políticas educacionais, os estágios supervisionados são mencionados como essenciais na formação de professores, principalmente, nos cursos de ciências e matemática na educação básica, nos quais se estabelece como prioridade. Esse cenário pode ser observado na meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), que, além de estabelecer a formação de professores de forma gratuita, responde aos déficits dessas respectivas áreas específicas, ampliando, assim, as ofertas de estágio na formação superior (BRASIL, 2014).

Sobre a importância dos estágios supervisionados na formação de professores, Pimenta e Lima afirmam que:

*o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (2004, p. 61).*

As autoras convergem para um olhar holístico no que diz respeito aos estágios, apontando-os como eixo norteador não só no desenvolvimento de práticas, mas na contribuição sobre as concepções de elaboração dos conhecimentos, das perspectivas dos métodos utilizados, bem como de toda uma construção da sua identidade docente, mas também enfatizam que os estágios, isoladamente, não podem assumir essa responsabilidade, havendo a necessidade de integração das outras disciplinas e projetos que corroborem nesse processo de formação inicial.

Por esse viés, percebemos que a formação deve ser contínua e que durante todo o processo devem ser feitas reflexões e avaliações para que a práxis docente seja constantemente debatida e adaptada aos contextos acadêmicos e escolares.

Para Abrucio (2016), as pesquisas relacionadas à prática de ensino nos espaços escolares precisam seguir o que ele define de efeito “bumerangue”:

*[...] ensina-se na universidade como ser professor em termos de conteúdo e forma, para cada disciplina; depois, esse saber é testado e modificado pela prática na sala de aula; num momento posterior, a academia reflete sobre isso, com vinculação orgânica com as escolas, para entender o que dá certo e o que dá errado, produzindo, por fim, novas reflexões que se traduziriam na melhoria da formação dos alunos de pedagogia e licenciaturas (2016, p.31).*

Por esse ângulo, os estágios supervisionados, dependendo da forma como forem desenvolvidos, podem oportunizar aos licenciandos um momento de reflexão e ação, na perspectiva de contribuir de forma mais efetiva com as experiências a partir da realidade que

eles possam encontrar enquanto docentes, de maneira a possibilitar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que colaborem nas práticas pedagógicas no exercício de sua profissão. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo analisar o papel desses estágios supervisionados na formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFPE, para a sua prática docente.

## 2. Formação de Professores de Ciências e os estágios supervisionados

Os estágios supervisionados vêm alcançando um espaço cada vez mais importante no processo de formação de professores. Ao analisarmos as políticas e legislações que os regem, verificamos que eles não mais se apresentam em uma única disciplina, ou são considerados apenas como o momento da “prática”, propostos apenas no final dos cursos de formação de professores, mas se tornam um dos elementos fundamentais na formação para a atuação docente (CARVALHO, 2017).

Para a autora, os estágios vão possibilitar a vivência da comunidade escolar desde o seu funcionamento até o exercício da prática docente, na busca por promover a integração entre teoria-prática e na preparação da atuação do professor nos diversos contextos existentes na atualidade, instigando-o a refletir sobre as diferentes realidades e seu futuro exercício da profissão.

Pimenta e Lima (2012) comentam que o objetivo do estágio é fazer o aluno analisar os contextos em que atuará, adquirindo experiências reais da prática docente e do ambiente escolar, as quais servirão para a discussão sobre o ensino e aprendizagem, bem como sobre os conhecimentos pedagógicos.

Em relação aos aspectos legais que regulam os estágios supervisionados, temos a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96, que os apresenta como um dos requisitos para a formação dos futuros professores. Outro documento que contribui para nortear esse processo formativo é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, na qual se definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial. No que se refere aos cursos de licenciatura, em seu capítulo VI é estabelecida a organização dessa formação em três grupos com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas, sendo 800 delas voltadas à prática pedagógica, subdivididas em duas partes: na primeira, 400 horas são destinadas ao estágio supervisionado, e na segunda, 400 estão direcionadas às práticas dos componentes curriculares como conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais, bem como a aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2019).

Essas 400 horas de estágio supervisionado citadas na resolução devem ser pensadas e planejadas de forma que todo o processo educativo seja contemplado, ou seja, é necessário um plano de estágio bem elaborado que propicie a reflexão da prática e da teoria, bem como permita que o licenciando compreenda seu futuro contexto profissional, desde a observação da

escola até a prática pedagógica. Para além disso, oportuniza ao licenciando trazer suas experiências vividas no campo para debater nas aulas teóricas e, a partir disso, desenvolver práticas pedagógicas inovadoras (CARVALHO, 2017).

Diante disso, percebe-se que as universidades têm um papel de grande relevância, ao oferecerem e desenvolverem as disciplinas de estágios supervisionados, no intuito de pensar no currículo que possibilite a integração entre teoria e prática, com efetiva contribuição na formação dos futuros professores das diversas licenciaturas de acordo com as exigências das políticas e legislações.

Em contrapartida, em diferentes pesquisas realizadas, foram observadas fragilidades nas atividades de estágios supervisionados, como o afastamento da relação entre teoria e prática, a não integração com outras disciplinas, entre outras, sinalizando a urgência de um olhar criterioso para a formação inicial de professores (AROEIRA; ALMEIDA, 2012).

A partir dessas considerações, Aroeira e Almeida discorrem sobre as responsabilidades impostas aos estágios supervisionados nos cursos de formação de professores, ao afirmarem que:

*o estágio não pode sozinho tornar-se responsável pela unidade teoria e prática na formação do futuro professor, muito menos colaborar para isso quando são esboçadas limitações no projeto do curso formador, e quando não há condições mínimas para operar práticas de ensino desejáveis (2012, p. 4).*

Por esse ponto de vista, retornamos ao debate sobre a responsabilidade das universidades diante da proposição dos cursos de formação de professores no que diz respeito não só às disciplinas de estágio, mas considerando o currículo como um todo, em que sejam contempladas a integração e a conexão com outras disciplinas específicas e pedagógicas, como também deve-se oportunizar experiências diversas para além dos estágios, nas quais os licenciandos possam ter contato com a realidade escolar.

Partindo para a formação inicial dos professores no âmbito das ciências, Carvalho e Gil-Pérez (2011) comentam que, quando se é questionado especificamente aos professores em formação nessa área sobre o que eles deveriam “saber e saber fazer”, as respostas são muito superficiais e denotam um entendimento simples do que é ensinar ciências, apropriando-se como fundamental apenas os conteúdos sobre a matéria e alguns conhecimentos relacionados à prática, assim como a psicopedagogia.

Essas dificuldades evidenciadas no ensinar e aprender ciências perpassam por diversas dimensões, como o processo de formação de professores, o currículo de ciências e das metodologias de ensino, que não corroboram para diminuir e/ou sanar as dificuldades encontradas na sala de aula (WILSEK, TOSIN, 2008; POZO, CRESPO, 2009; CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2011).

Por essa ótica, na maioria das instituições educacionais há um foco do ensino de ciências nas linguagens científicas, tornando os métodos de ensino e aprendizagem cansativos, reverberando, conseqüentemente, na falta de interesse e desmotivação por parte dos alunos e, por conseguinte, na formação do professor (CARVALHO, 2013).

Essa forma de trabalhar os conhecimentos científicos pautada no modelo tradicional de ensino não valoriza o aluno como sujeito crítico-reflexivo e protagonista de sua aprendizagem, tratando-o como um mero depósito de informações, reforçando essas dificuldades.

Diante de cenários como esse, Carvalho e Pérez (2011) debatem que, para provocar mudanças diante dessas dificuldades, é fundamental que o processo formativo desses professores seja pautado por uma concepção construtivista em grupos de trabalhos, tomando como referência a aprendizagem dos discentes na relação entre os grupos, situações-problemas abertas, entre outros aspectos, para, assim, trazer para o professor mais clareza sobre o que se deve “saber e saber fazer”, aliando teoria e prática.

A partir disso, inferimos que os estágios podem se apresentar como uma política educacional na formação inicial de professores, possibilitando experiências, aliando teoria e prática, tornando-se um momento imprescindível no processo formativo dos licenciandos, quando realizado de forma a integrar esses dois aspectos, para que o professor em formação possa refletir sobre os conhecimentos teóricos e vivenciar experiências práticas na academia e nos campos de estágios, de forma a aprimorar e fortalecer sua prática docente.

### 3. Metodologia

A metodologia que pautou esta investigação consiste na abordagem qualitativa, que, segundo Minayo:

*responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (2007, p.21).*

A origem da abordagem qualitativa se encontra na Sociologia, nos estudos de grupos sociais e na Antropologia, na tentativa de compreender melhor o outro, o indivíduo. Essa abordagem deve ser compreendida de forma mais ampla e não somente como uma metodologia (DENZIN; LINCOLN, 2006), além de também se caracterizar como uma pesquisa exploratória, a qual, segundo Gil (2008, p. 27), “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esse tipo de pesquisa é escolhido quando a temática investigada não é muito explorada e há dificuldade em elaborar hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Perante o exposto, a presente pesquisa é um recorte dos dados obtidos na dissertação intitulada “O papel dos estágios supervisionados na construção de práticas ativas e inovadoras entre professores em formação na licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE”, aprovado pelo comitê de ética (CAAE: 98335118.2.0000.5208), cuja investigação contou com a participação de dezoito (18) alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas que cursavam a disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 4, no 8º período, na Universidade Federal de Pernambuco, no campus Recife (turno noturno). Esses participantes estavam no final da formação, e, por isso, pressupomos que, por terem passado por disciplinas como Metodologia do Ensino de Biologia

(1, 2 e 3), Estágios em Ensino de Biologia (1, 2 e 3), entre outras, além das experiências que já possuíam na docência, seja por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ou mesmo por trabalhos formais, puderam contribuir de forma significativa para essa pesquisa, por apresentarem elementos relevantes diretamente relacionados com o objeto de estudo.

É importante salientar que, dos dezoito (18) participantes dessa pesquisa que cursavam a disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 4, nove (9) realizaram suas atividades de campo de estágio dentro de um projeto de extensão denominado Residência Docente nas Ciências da UFPE<sup>1</sup>, em parceria com a cidade de Feira Nova. Os outros nove (9) participantes atuaram em escolas no município do Recife, no formato que é realizado na Universidade, de acordo com a carga horária exigida, mas em dias alternados de vivências nas escolas.

O objetivo do projeto de extensão era implementar e proporcionar uma tripla formação: licenciandos, professores e alunos da rede municipal de Feira Nova. Os professores da rede municipal de ensino de Feira Nova participavam de formação continuada dentro da perspectiva de uma educação inovadora. Para além disso, oportunizavam-se vivências aos licenciandos (denominados residentes) do curso de Ciências Biológicas da UFPE, nas escolas, nas quais os professores do município também participavam da formação. Eles desenvolviam atividades tais como observação sobre a rotina das escolas e a regência por um período integral, no total de 40h, durante uma semana, bem como realizavam o acompanhamento da secretaria de educação do município e da escola em que atuavam, além da gestão escolar e diretoria de ensino (UFPE, 2017).

O curso de formação dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFPE tem por objetivo formar profissionais qualificados para atuar em várias áreas de competência do biólogo licenciado, destacando-se: educação (Ensino Fundamental, Médio e Superior, Educação Ambiental e Educação Sanitária); estudos de investigação da natureza (sistemática, etnobiologia, biogeografia, manejo e conservação da natureza etc.); saúde (micologia, controle de pragas e vetores, microbiologia e parasitologia etc.); análise de controle de qualidade (água, solos etc.); explorações/produções (apicultura, ricultura, aquicultura etc.); controle ambiental (ecotoxicologia, tratamento de resíduos, controle de poluição, etc.) e administração (museus, parques naturais, jardins botânicos, herbários etc) (UFPE, 2017).

Essa formação tem duração mínima de oito (8) semestres e máxima de catorze (14). A carga horária total é de 3.300 horas, constituídas por 2.835 horas em componentes obrigatórios e 265 horas em eletivos, sendo permitidas 200 horas em atividades complementares, tais como: monitoria, extensão, iniciação científica ou eletivas livres em qualquer outro curso da UFPE, como também em outras instituições de ensino superior, mediante a aprovação do colegiado do curso (UFPE, 2017). Nessa carga horária são oferecidas quatro disciplinas de estágios

<sup>1</sup> Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/38978/1852017/Resid%C3%A2ncia+Docente+em+Ensino+de+Ci%C3%A2ncias+uma+proposta+de+extens%C3%A3o+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+licenciandos+e+professores+em+exerc%C3%ADcio.pdf/d0d0c083-a7c0-4301-bf54-a8bf88d48dc5>. Acesso em: 01/06/2019

obrigatórios em Ensino de Biologia, iniciando a partir do 5º período, como podemos verificar no quadro (01).

*Quadro 01 – Disciplina de estágio em Ensino de Biologia*

Período	Disciplina	CH Teórica	CH Prática	CH Total
5º	TE747- Estágio em Ensino de Biologia 1	30	60	90
6º	TE749- Estágio em Ensino de Biologia 2	30	60	90
7º	TE750- Estágio em Ensino de Biologia 3	30	90	120
8º	TE751- Estágio em Ensino de Biologia 4	30	90	120

*Fonte: Autor, (2019)*

A partir disso, adotamos como instrumento de coleta de dados para essa investigação o questionário escrito, que, segundo Gil (2008, p. 121), “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”, ou seja, o instrumento tem como intuito responder os objetivos da pesquisa.

Nesse segmento, o questionário foi aplicado no penúltimo dia da disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 4, após os licenciandos terem concluído as atividades de campo. A análise dos dados foi realizada na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin, definida pela autora como:

*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência desconhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (2011, p. 44).*

A análise respeitou as etapas estabelecidas pela autora, quais sejam: leitura do material, exploração do material e tratamento dos dados, em que foram definidas duas categorias que emergiram das respostas dos participantes: os que se sentiam preparados e os que se sentiam despreparados para assumir uma sala de aula.

## 4. Resultados e discussões

Para compreender qual o papel dos estágios supervisionados na formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFPE para a prática docente, realizamos a aplicação de um questionário na disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 4 (EEB4). Participaram dessa pesquisa 18 licenciandos que já tinham cursado os três estágios (EEB1, EEB2 e EEB3), bem como estavam no final da disciplina de EEB4 e no último período do curso.

Dentre os participantes, nenhum tinha outra formação de graduação e apenas dois apresentaram experiências com a docência, sendo suas atuações, em média, de um ano, em

escolas privadas. A partir disso, questionamos aos participantes como eles se percebiam após terem realizado os estágios supervisionados como professores para assumirem uma sala de aula.

Com base nas respostas dos participantes, duas categorias emergiram: (1) sentem-se preparados para assumir a sala de aula e (2) não se sentem preparados para assumir uma sala de aula. Considerando essas categorias, dos dezoito (18) licenciandos, quatorze (14) informaram que não se sentiam preparados para assumir a sala de aula, e entre eles estão aqueles que justificaram não se sentirem ainda aptos, bem como os que alegaram de forma objetiva e subjetiva a necessidade de buscarem mais processos formativos para enfrentarem uma sala de aula. Outros quatro (4) afirmaram com clareza que se sentiam preparados enquanto docentes.

Em relação à segunda categoria, “não se sentem preparados para assumir uma sala de aula”, na qual se enquadra a maioria das respostas, expomos duas muito expressivas, que retratam os sentimentos e anseios dos participantes:

*“Me percebo um tanto ainda fragilizada e despreparada para lidar com questões sociais e as problemáticas de uma sala. Os estágios permitem um pouco dessa vivência, mas de forma limitada. Acredito que em como aplicar um conteúdo de biologia, que prática usar, que jeito falar, mas como fazer ou conseguir fazer isso, visando as realidades das salas hoje, nem tanto.” (P16).*

*“Percebo que ainda não estou preparada o suficiente e preciso trabalhar alguns aspectos negativos em mim. Não estou ainda madura para assumir uma sala de aula. Vejo que preciso assumir um compromisso com a profissão e comigo. Não posso dizer que todos os estágios serviram como experiência” (P17).*

Na fala dos participantes é significativo um sentimento de despreparo para atuarem como docentes. Partimos da perspectiva de que o processo formativo é contínuo, ou seja, a preparação se dá pelos conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da formação inicial, assim como após esse processo na prática e na formação continuada.

Entretanto, é notório que os licenciandos se percebem muito fragilizados e sem uma mínima segurança para exercerem a prática docente, além de mostrarem que os estágios não deram subsídios para que construíssem os conhecimentos e experiências básicas e significativas, para que, ao terminá-los, pudessem, mesmo com algumas dificuldades e insegurança, atuarem na docência, na medida em que somos seres inacabados e estamos no processo constante de aprendizagem.

Outro fator preponderante nas falas dos participantes é a fragilidade nas disciplinas de estágio, pela falta de organização e de suporte durante seu desenvolvimento, que muitas vezes não atendem à expectativa dos licenciandos para que vivenciem a prática docente, tendo um acompanhamento efetivo nos campos de estágio e na universidade pelos professores. Podemos perceber esse cenário na fala do participante 15:

*“Na realidade os estágios 1,2,3 não passei por estágio supervisionado, pelo menos da maneira que era pra ser, pois os professores nunca supervisionaram” (P15).*

Carvalho (2017) pontua que o papel do professor formador na universidade é fundamental no desenvolvimento dos estágios, seja ele na academia, na orientação e nos debates das temáticas inerentes à disciplina, como também em seu acompanhamento nos campos de estágio.

Esse processo de acompanhamento se faz necessário em todos os tipos de estágio, seja nos de observação e/ou de regência. Além disso, ao retornar do campo de estágio, é imprescindível que o professor formador proporcione momentos de reflexões sobre as práticas realizadas nas escolas, favorecendo o processo de retroalimentação e avaliação da práxis pedagógica.

Por esse ângulo, é indispensável haver uma relação e integração entre os licenciandos, as universidades e as escolas que serão os campos de atuação dos futuros docentes ao longo desse processo formativo.

Na fala da participante 5, é retratado o cenário da sua formação inicial no que concerne às disciplinas de estágio, que aqui trazemos de forma a representar esse número significativo de quatorze (14) licenciandos que não se sentiram preparados para assumir uma sala de aula entre os dezoito (18) participantes desta pesquisa.

*“O primeiro estágio foi realizado em espaços não formais de ensino, e foi totalmente inútil em termos de formação docente. Foi realizado no museu de oceanografia, e que não desenvolveu em nada a minha formação como professora. EEB2 e EEB3, mesmo sendo realizado em escolas, não se tornaram tão construtivos para a formação como professora, [pois] foram exaustivos em termos de ter muitos formulários e check-list que deveriam ser preenchidos. Focaram em ter que observar e preencher formulários, que se ficou esquecido o principal objetivo, que era a sala de aula, os alunos e a formação como professora. A partir de EEB4 é que eu posso analisar se estou em plena capacidade de se assumir uma sala de aula ou não. Até EEB3 com toda certeza a resposta seria não. Não por falta de domínio de conteúdo, pois em relação a ciência eu teria esse conhecimento. Mas sim, nas relações interpessoais, em como lidar com os alunos, como realmente ensinar. Atualmente me sinto mais preparada, não tanto quanto gostaria, mas em EEB4 mostrou o lado de como o ensinar e aprender funcionam” [...] (P15).*

Desse depoimento depreende-se uma notória falta de articulação, acompanhamento, suporte e *feedback* nas disciplinas de estágios anteriores. Esses licenciandos só iniciam o contato nos campos de estágio a partir do 5º período, quando realizam um estágio de observação. Nele se dispõe de um total de 90 horas, sendo 30 de aulas teóricas e 60 de prática nas escolas. Esse cenário pode estar atrelado à visão reduzida dessa modalidade de observação a atividades de preenchimento de formulários e elaboração de relatórios, ao invés de se enxergar esse momento com mais criticidade sobre a realidade observada.

Carvalho (2017), ao falar sobre os estágios de observação, faz uma crítica aos professores que estão à frente dessas disciplinas e ainda detêm um olhar tradicional em relação a essa modalidade, configurando-a como uma prática repetitiva, que se limita às atividades burocráticas, sem envolvimento dos licenciandos no contexto.

A autora sustenta que nesse tipo de estágio é fundamental um olhar do licenciando sobre a relevância de se problematizar a prática docente observada a partir do seu olhar enquanto professor em formação, considerando também as teorias estudadas na Academia. Assim, pode-se ter mais subsídios e orientação para se refletir sobre como o professor ensina e como o aluno aprende, contribuindo no seu processo formativo enquanto docente para sua futura atuação em sala de aula. Outro aspecto fundamental é levar os achados e percepções para as aulas na universidade com o objetivo de serem debatidas entre os grupos.

Para isso, o aluno não é só visto como um mero visitante da escola, como evidenciamos na fala da participante sobre os primeiros estágios, mas deve ser considerado como um professor que está em processo de formação pertencente ao contexto, na perspectiva de compreender os elementos que perpassam pelos processos de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida a esta realidade, quatro (4) participantes afirmaram estarem preparados para assumir uma sala de aula, mas observamos nas respostas que não há uma contribuição efetiva das disciplinas de estágio para isso. Ao contrário, em algumas respostas retomamos ao ponto da falta de acompanhamento e de experiências práticas em sala de aula, como demonstra a fala da participante 14:

*“Apesar de pouco estímulo durante os estágios, da visão do que realmente é o estágio, eu acredito que estou preparada para sala de aula, apesar que muita coisa aprendemos realmente na prática, e o estágio não é suficiente para esta preparação, pois o tempo é curto e passamos apenas na escola como “visitantes”, portanto não é perceptível o que realmente vivemos na sala de aula, não se sabe o que está por vir. Na sala de aula acredito que não serei mais uma professora acomodada com a rotina de professor, e tenho a intenção de ser mais que professora, ser também amiga. Penso em contribuir além de ser professora conteudista.” (P14).*

Notamos que no discurso dos licenciandos a palavra “visitantes” se faz presente e repetitiva para descrever como se sentiam ao realizarem os estágios nas escolas. Isso nos faz refletir sobre a falta de envolvimento deles de maneira integrada nos campos de estágios. A relação estabelecida por eles com os sujeitos do contexto é muito mais que uma obrigação, do cumprimento de carga horária, do que um momento de troca, de construção e de um momento de extrema importância para a sua atuação enquanto docente.

Esse olhar pode ser acentuado pela forma de condução das disciplinas de estágio na universidade e ainda sob a perspectiva de um modelo tradicional de ensino. Além da contribuição de outros fatores, como a desvalorização da profissão de professor (tanto na própria academia, quanto no contexto social no qual vivemos), e por muitos optarem por atuarem nos laboratórios como pesquisadores em detrimento da docência.

Por esse panorama, evidenciamos um cenário similar na pesquisa que buscou analisar as expectativas dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior com relação à última disciplina de Estágio em Ensino de Biologia. Os resultados da pesquisa chamam atenção para duas categorias de análise, a primeira, a carga horária, e a segunda sobre o relatório e regência (SILVA; LIMA; BARROS, 2019).

Em relação à carga horária é perceptível a vontade dos alunos em diminuir o tempo das atividades presenciais, seja de observação ou regência, salientando um olhar de desvalorização das experiências no chão de escola ao longo do processo formativo. Na segunda categoria, relatório e regência, é reforçado o anseio de ter menos horas ou mesmo da extinção da experiência em docência, esse sentimento também foi identificado em relação aos relatórios.

Nesse sentido, vários aspectos podem contribuir para essa preferência de atuação dos licenciandos pelos laboratórios em detrimento da docência. Um deles, pode estar associado a realidade da academia, que muitas vezes está mais voltada para atividades como a utilização desses laboratórios e no manuseio de materiais refinados, que diferem da realidade da escola, onde, muitas vezes, eles não terão a oportunidade de utilizá-los (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011).

Diante disso, observa-se que é necessário repensar esse modelo de formação de forma a favorecer um ambiente, orientação e acompanhamento ao desenvolvimento de práticas cujas atividades estejam relacionadas ao chão de escola, ao longo desse processo, com um olhar mais crítico e reflexivo sobre o contexto.

É importante considerar também os professores que estão nas escolas recebendo esses licenciandos, de forma a envolvê-los desde o início nesse processo formativo, apontando sua importância e responsabilidade nas orientações e supervisões desses licenciandos, que serão os futuros docentes a estarem no chão de escola.

Outras respostas trazem de forma pontual e vaga o sentimento de possuir habilidades necessárias para atuarem na sala de aula, como no caso dos participantes 9 e 11:

*“Me percebo bem perante as mil possibilidades que se pode ter para abordagem de qualquer conteúdo. Vejo que com muito e com poucos recursos tem como se fazer uma aula de muita qualidade.” (P9).*

*“Sim, mas não só pelos estágios, mas pelas cadeiras pedagógicas e da biologia, pois o conjunto de tudo me permite perceber como profissional, claro. É entendível que os estágios são de extrema importância para esta percepção, pois você se vê na prática daquilo visto durante as aulas na graduação.” (P11).*

Diante dessas respostas identificamos que apenas o participante 11 aponta a contribuição não só dos estágios, mas de todo o percurso formativo ao longo do curso, o qual colaborou para o desenvolvimento da sua prática docente, percebendo-se preparado(a) para atuar enquanto professor(a).

De fato, esse deveria ser o cenário ideal encontrado por nós ao analisarmos esses dados, mas o contexto que encontramos é de uma enorme “fragilidade”, palavra que alguns participantes utilizaram, ao falarem do seu sentimento após terem passado pelas disciplinas.

## 5. Considerações Finais

A partir da análise realizada sobre os dados, propusemo-nos a compreender o papel dos estágios supervisionados na formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFPE para a prática docente. Nesse panorama, encontramos um retrato de como essa formação inicial

está fragilizada, devido ao número muito expressivo de licenciandos que não se sentem preparados para atuarem como professores, impactando diretamente no exercício da prática docente dos futuros espaços educacionais.

Sabemos que a formação é contínua, e quando nos referimos a “estar preparado” para assumir a sala de aula, pressupomos que eles compreendam a necessidade de terem habilidades e competências básicas para desenvolverem sua prática nos contextos educacionais, levando em consideração que os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar outras disciplinas no curso, como as de metodologias, as específicas da área e as pedagógicas, para além dos estágios, que deveriam ser trabalhadas de forma integrada no currículo de formação.

Diante disso, entendemos que o olhar dos licenciandos perante o questionamento de estarem preparados ou não poderia trazer percepções sobre eles de possuírem as mínimas capacidades para assumirem uma sala de aula, mesmo identificando algumas dificuldades e melhorias em seu processo formativo em alguns aspectos específicos. Mas não foi essa realidade percebida nas respostas, que carregam de forma expressiva diversos fatores negativos, quando nos referimos especificamente aos estágios.

Alguns deles nos chamam bastante atenção, como, por exemplo, as metodologias extremamente tradicionais utilizadas pelos professores que estão à frente das disciplinas de estágio. Mesmo quando os professores adotam um discurso da importância de se trabalhar com metodologias diversificadas, os licenciandos apontam incoerências na relação entre sua fala e a prática nas aulas da universidade.

Esse aspecto nos mostra uma série de consequências, como o desestímulo dos alunos, a repetição dessas práticas nos campos de estágio e a falta de orientação para uma atuação mais reflexiva dessa prática. Percebe-se uma visão muito engessada do que é o estágio pelos próprios licenciandos, limitando-se apenas ao momento de testar as teorias, ou seja, o momento da prática. Outro fator que corrobora para essa realidade é a falta de acompanhamento nos campos de estágio, e isso se dá em duas instâncias: no âmbito do papel do professor formador na universidade e também pelos sujeitos do contexto escolar, principalmente dos professores das escolas nas quais os licenciandos realizam os estágios de observação e regências.

Contribuindo com essa perspectiva, a forma como os estagiários se veem ao chegarem nas escolas impacta na maneira de se compreender a importância do estágio, quando são por diversas vezes denominados como “visitantes”. Essa visão é fortemente reforçada por uma série de questões relacionadas tanto à falta de estímulo desses licenciandos – quando muitas vezes vão para os estágios com o objetivo de apenas cumprir uma etapa obrigatória e preencher formulários –, quanto a uma falta de orientação, organização e preparação sobre como iniciar sua atuação nos campos de estágios por parte do professor da disciplina. Outro fator que acreditamos interferir se relaciona ao papel das escolas, que demonstra a falta de preparação para receber esses licenciandos, tratando-os como meros visitantes, o que pode interferir no andamento do trabalho, ocasionando perda de tempo.

Por esse viés, é necessário repensar todo esse processo de formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas, na perspectiva de flexibilizar o currículo, integrar as

disciplinas, proporcionar ações, atividades e projetos integrados que promovam experiências no contexto educacional (seja ele formal ou não), para que isso não ocorra apenas nos estágios.

No que concerne especificamente aos estágios, é fundamental repensar a inserção de novas metodologias de ensino que sejam desenvolvidas pelo professor formador na universidade, no sentido de provocar nos alunos o desejo de conhecê-las e aplicá-las em sua prática nos campos de estágios.

Além disso, faz-se necessária uma maior orientação antes da realização das atividades de observação e regências nas escolas, bem como um acompanhamento durante esse momento, levando as situações e os panoramas de volta para a universidade, com o objetivo de serem debatidas como forma de avaliar e retroalimentar a prática docente.

## 6. Referências

ABRUCIO, F.L; **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Acesso em: 07/06/2019 Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

BRASIL. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: MEC, 2014. Acesso em: 07/06/2019 Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de. 2019, **Diário Oficial da União.** Brasil, 2019. Acesso em: 08/06/2019 Disponível em: [https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*-242332819](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819)

CARVALHO, A.M.P; GIL-PÉREZ. **Formação dos Professores de Ciências Tendências e Inovações.** São Paulo: Cortez, 2011

CARVALHO, A.M.P. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, A.M.P. **Os estágios nos cursos de Licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2017.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária.** São Paulo: USP, 2008.

DA SILVA, Fredson Murilo; DE LIMA, Gênesis Medeiros; DE MELO BARROS, Marcos Alexandre. O QUE OS ALUNOS ESPERAM DO ÚLTIMO ESTÁGIO SUPERVIONADO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS? **Revista ENCITEC**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 17-26, jul. 2019. ISSN 2237-4450. Disponível em: <http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2304> Acesso em: 03 Fev.2022. doi:<http://dx.doi.org/10.31512/encitec.v9i2.2304>.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In\_\_\_\_\_. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

FREIRE, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo, SP: Moraes.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; 2007.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

POZO, J.I.; CRESPO, M.A.G; *A aprendizagem e o ensino de ciências do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UFPE. Universidade Federal de et al. **Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura (CCB)**. 2017. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ciencias-biologicas-licenciatura-cb>>. Acesso em: 04/06/2019.

UFPE. **Residência Docente em Ensino de Ciências: construindo a identidade e profissionalidade docente nas licenciaturas**. Marcos Alexandre de Melo Barros (Coordenador). Projeto de Extensão. Recife, 2019. Acesso em: 02/06/2019 <https://www.ufpe.br/documents/38978/1852017/Resid%C3%Aancia+Docente+em+Ensino+de+Ci%C3%Aancias++uma+proposta+h%C3%ADbrida+de+extens%C3%A3o+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+licenciandos+e+professores+em+exerc%C3%ADcio.pdf/d0d0c083-a7c0-4301-bf54-a8bf88d48dc5>

WILKSEK, M.A.G; TONSI, J.A.P. **Ensinar e Aprender Ciências no Ensino Fundamental com Atividades Investigativas através da Resolução de Problemas**. Paraná, v.3, n.5, 2012. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2016.